

El ACD como perspectiva para historiar el currículum y las políticas educativas en educación física.

Maximiliano Cacace Bach

Romero Brest / UNTREF

rmcacacebach@gmail.com

Resumen

La presente ponencia pretende describir un ejemplo de análisis crítico del discurso aplicado a la indagación de políticas educativas sobre educación física. Este es un modo particular de análisis del discurso. Describiremos las características y fundamentos de este ejemplo de análisis y asumiremos que esta perspectiva es una forma de historiar o dotar de sentido histórico al currículum y las políticas educativas.

Palabras claves: análisis crítico del discurso, currículum, políticas educativas.

Introducción

En este trabajo describiremos el uso que hacemos del análisis crítico del discurso como medio para indagar políticas educativas sobre educación física, en el marco de una investigación para desarrollar el trabajo final de graduación de la Lic. en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Esta investigación pretende analizar algunos aspectos de la política educativa sobre Educación Física en CABA durante el período 1993-2015. Particularmente sobre cómo se originaron y qué dicen estas políticas educativas impulsadas oficialmente por el Ministerio de Educación de CABA. Para realizarlo asume principalmente una premisa como punto de partida para su desarrollo; es posible analizar las políticas educativas a través del análisis (crítico) del discurso.

Para ello indaga, a través de los documentos oficiales y la política curricular, algunos aspectos particulares que adquirió temporalmente la política educativa en educación física en el ámbito de, otrora la Municipalidad de Buenos Aires y luego la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. Dicho esto, si bien utiliza documentos curriculares, no es una investigación de manera estricta sobre el currículum en educación física o política curricular, aunque esté relacionada.

El tema de la investigación es un aspecto no del todo explorado sobre la educación física escolar en Argentina. Aunque en los últimos años en el ámbito nacional ha habido algunas investigaciones; desde las fuentes que consultamos son pocas las cuales han dado cuenta de la propuesta sobre los estudios históricos del curriculum de las asignaturas escolares (Goodson 1991, 1995 y 2003), particularmente sobre el estudio histórico-curricular de la educación física; al tiempo que es casi inexistente el análisis específico de políticas educativas sobre educación física. Lo curioso de la presente investigación es que, si bien no es una investigación de manera estricta sobre el curriculum en educación física, se enmarca (o pretende hacerlo) en los estudios históricos del currículum e historiza, o dota de sentido histórico, al curriculum disciplinar de la educación física.

En el caso argentino destacan las siguientes producciones; en formato de libro “Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente” (Aisenstein, 1995) parte de la colección de Graciela Frigerio, Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006) con “Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950”. En formato de artículo encontramos Aisenstein (1999, 2003a, 2003b), Scharagrodsky (2001, 2003 y 2004) y Rodriguez (2018).

Como ocurre en Argentina, del mismo modo ha ocurrido en otros países. Tal es el caso de los trabajos de Kirk (1990, 1998, 2000 y 2016) y Penney & Evans (1999) haciendo honor a su tradición educativa en el ámbito anglosajón, Devís-Devís (1996) y Hernández Álvarez (1996) en el español, Dogliotti (2012) en Uruguay, por citar algunos de ellos. Esto no es casual, Terigi (1999, p.7) destaca los ejes Estados Unidos/Gran Bretaña, España/Latinoamérica y Australia como los tres grandes centros de producción de conocimiento sobre el debate curricular.

Aisenstein (1995) elabora quizá uno de los primeros trabajos que mira y analiza de manera histórica el currículum y la educación física; de ahí en adelante los siguientes trabajos de la autora junto con las posteriores producciones de Sharagrodsky¹, más el libro

¹Nos referimos puntualmente, entre otros, a La Educación Física en la Escuela Primaria (1880-1930) (1999), El currículo de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo (2003a), Cuerpo, escuela y Pedagogía. Argentina 1820-1940 (2003b) de Ángela Aisenstein y Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930) (2001), La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930) (2003), La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990), De la fraternidad a la complementariedad. (2004) de Pablo Scharagrodsky.

que hicieron de manera conjunta Aisenstein y Scharagrodsky (2006) tendrán un aire de familia de inspiración foucaultiana.

Análisis Crítico del Discurso

¿Por qué el análisis del discurso crítico como modo de indagar las políticas educativas? Monica Pini (2013, p.69) destaca que el análisis crítico del discurso

“...ofrece la posibilidad de iluminar aspectos de la política educativa en determinados momentos históricos. Constituye una herramienta potente para analizar políticas tanto oficiales como no oficiales, de diferentes niveles de alcance, así como en perspectiva comparada.”

Sobre las bondades del análisis crítico del discurso, o análisis político del discurso desde Foucault y la Escuela de Essex en adelante, Buenfil Burgos (2009, p.77) lo describe como una forma de hacer análisis histórico, particularmente sobre “el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y en el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas.”

Esta autora le otorga validez a la propuesta a partir de (1) la consistencia de la articulación conceptual, (2) la pertinencia de la articulación conceptual, (3) la estrategia analítica que se diseñe y (4) la construcción que el investigador haga de los vínculos entre el horizonte de significación de su referente histórico y el horizonte de su propio marco. Dicho de otra manera, en esta perspectiva el análisis crítico del discurso permite como forma de análisis histórico “un modo de entender como la gente crea sentidos en los contextos educativos.” (Rogers, R., 2009, p.44).

Ahora bien, ¿qué entendemos por discurso? ¿Por qué no se reduce a lo escrito o hablado? ¿Cómo acompaña el discurso a la investigación de este tema? ¿Por qué sirve para analizar (e historiar) el curriculum tal como hemos elegido definirlo aquí?

Jäger (2003) destaca dentro de la tradición materialista que los discursos pueden ser considerados como un medio de producción societal y que, en cuanto tales, las investigaciones en torno a las formaciones discursivas no refieren únicamente a darle significado a *cosas* que ya existen

“y por ello no se ocupa (únicamente) de un análisis destinado a la asignación post festum de un significado, sino del análisis de la producción de realidad que el discurso efectúa -al ser transmitido por las personas activas.” (Jäger, 2003, p.67)

A su vez “El discurso es supraindividual. [...] los discursos han evolucionado y se han vuelto independientes [del agente] como consecuencia de procesos históricos” (Jäger, 2003, p.67) De esta manera, el análisis del discurso refiere a objetos desligados (en cierta manera) de la individualidad de los agentes que los transmiten y al significado otorgado a los discursos como resultado de la relación, en el caso de esta investigación, entre los agentes y documentos curriculares; finalmente política(s) educativa(s) como discurso(s).

Si el discurso (y por ende su análisis) no se reduce a los textos escritos o comunicaciones verbales sin más, sino que incluye prácticas extralingüísticas (Buenfil Burgos, 2009), entonces es entendido como un proceso de interacción social. Si acordamos, en una primera aproximación, que el currículum, la política curricular y la política educativa en educación física son productos de la interacción social, entonces esta interacción incluye el proceso de producción donde un resultado es, por ej. un texto legal o documento curricular. Este documento es producto y al mismo tiempo incluye “las condiciones sociales de producción e interpretación del texto, es decir los factores políticos, históricos y sociales que conforman una determinada práctica discursiva.” (Pini, M., 2009, p.30)

Analizar el currículum, la política curricular y la política educativa consistiría en construir un modelo (Buenfil Burgos, 2009) para su interpretación, que, dadas las condiciones de interacción social y producción incluidas en el modelo concluye con un análisis específico presentado como válido.

El análisis crítico del discurso es considerado como un proceso hermenéutico, por lo tanto el significado de los documentos oficiales o textos legales sobre educación física sólo puede entenderse en el contexto del conjunto de ellos y las entrevistas a actores relevantes, dado que el significado “no resulta accesible sino a través de sus partes integrantes [...] la interpretación hermenéutica en particular requiere urgentemente una detallada documentación.” (Meyer, 2003, p.37)

Ahora bien, también el ACD se encuentre próximo a la tradición de la Teoría Fundamental de Glaser y Strauss, por ello la distinción entre las fases de recogida de datos y de análisis de datos no son necesariamente independientes o consecutivas:

“En cualquier caso, y de manera similar a lo que ocurre en la Teoría Fundamental (Glaser y Strauss, 1967), no se considera que la obtención de datos sea una fase específica que deba haberse completado antes de comenzar el análisis: tras el primer ejercicio de recogida de datos, lo que procede es efectuar los primeros

análisis, hallar indicadores para conceptos concretos, elevar los conceptos a categorías, y, sobre la base de estos resultados, recoger nuevos datos (muestreo teórico). En esta modalidad de procedimiento, la recogida de datos es un elemento que nunca se excluye por completo, y siempre surgen nuevas cuestiones que sólo pueden abordarse si se obtienen nuevos datos o si se reexaminan los datos recogidos con anterioridad (Strauss, 1987, pág. 56).” (Meyer, 2003, p.47)

Dado que desde el ACD se recomienda “desarrollar más bien herramientas conceptuales que resulten relevantes para problemas sociales específicos.” (Meyer, 2003, p.45) y, al mismo tiempo, desde el campo de la política educativa la intención está puesta en “desplegar conceptos y categorías teórico-analíticas potentes, para el análisis de las realidades sociopolíticas educativas complejas” (Tello, 2015, p.241), la selección del modo de análisis que hacemos está condicionada por estas cuestiones. Utilizaremos aquellas herramientas conceptuales que consideramos pertinentes para el análisis particular del tema y objeto de investigación aún a costa que, en otra investigación sea del mismo tema u objeto, bien podrían utilizarse otras herramientas dentro del marco del análisis crítico del discurso.

Por estos motivos las herramientas de investigación que hemos seleccionado en el marco de esta tesis tienen que ver menos con categorías conceptuales de la educación física predefinidas para valorar o enjuiciar aquello que encontremos en los documentos y más con aquello que nos interesa rastrear; los significados que consideramos relevantes para poder hablar de una(s) política(s) educativa(s) sobre educación física.

Ahora bien, al mismo tiempo, y antes de continuar con la descripción de las características específicas del modelo de análisis crítico del discurso que hemos elegido utilizar, debemos mencionar como hemos decidido conceptualizar que entendemos por currículum, política curricular y política educativa, de manera que esto nos permitiera: (1) precisar su significación para establecer criterios homogéneos a lo largo de este trabajo y que al mismo tiempo tuviesen (2) suficiente amplitud conceptual para poder referirnos a partir de ellos sobre los significados que consideramos relevantes y que se han constituido de manera discursiva en su proceso histórico en lo que denominamos política educativa en educación física.

Así, por currículum entendemos la “existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina” (Díaz Barriga, 2015, p.17). Cuando hagamos alusión al

currículum prescripto o al currículum como documento nos referiremos a ellos simplemente como documentos oficiales o textos legales.

Gimeno Sacristán define la política curricular como un aspecto específico de la política educativa. La política curricular “...establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum [...], clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él interviniendo [...] en la distribución del conocimiento [...] ordenando sus contenidos y códigos de diferente tipo...” (Gimeno Sacristán, J., 1988, p.129) o, dicho de otra manera, como “metateorías sobre los códigos que lo estructuran [al currículum] y la forma de pensarlo.” (Gimeno Sacristán, 1988, p.33). La política curricular es definida como una instancia de decisión política y administrativa, esta definición condiciona o afecta los contenidos y el desarrollo curricular, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular, “La política curricular [refleja] ahí los poderes que cada instancia administrativa posee.” (Gimeno Sacristán, 1988, p.128).

Por otro lado, según Espinosa (2015) las políticas públicas, en este caso en educación o políticas educativas, vinculan en su definición a (1) acciones orientadas a metas y/o propósitos más que a un comportamiento al azar, (2) consisten en cursos de acción desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes de gobierno más que decisiones aisladas de éstos, (3) emergen en respuesta a demandas de política o a aquellos requerimientos hechos por otros actores sociales a representantes y agencias del gobierno para actuar o mantenerse inactivo sobre algún aspecto de orden público e (4) implica lo que los gobiernos actualmente hacen y no lo que ellos intentan hacer o lo que dicen que están por acometer.

Este autor destaca que el propósito de las políticas educativas es afectar la práctica educativa; ahora bien, las políticas educativas afectan la práctica educativa por acción u omisión de los agentes que las llevan a cabo.

El modo en que las políticas públicas (y el caso que nos interesa puntualmente, las políticas educativas) responden a las demandas o requerimientos es a través de enunciados de política (expresiones formales), a través de leyes, decretos y disposiciones, normas y regulaciones administrativas y enunciados y discursos realizados por representantes de gobierno, los cuales “dan cuenta, por una parte, de las intenciones y metas del gobierno sobre determinado aspecto, y por otra, de las acciones que serán desarrolladas para el logro de las metas formuladas.” (Espinosa, 2015, p.146), en este

caso podemos preguntarnos ¿Cuáles fueron las metas de gobierno y acciones planteadas para su logro desarrolladas en la política educativa en Educación Física?

Es preciso destacar que las políticas educativas pueden ser creadas y llevadas adelante por distintos tipos de organizaciones o instituciones, internacionales, privadas, no gubernamentales, etc. y además por gobiernos locales, nacionales, provinciales y/o municipales (Espinosa, 2015, p.147). Esta cuestión es importante no dejarla de lado para poder diferenciar, comparar y analizar cursos de acciones y cuerpos legales distinguidos por su lugar o ámbito de origen (en el fondo agentes distintos), tal es el caso de, dada las características del sistema educativo argentino, por ej. las leyes nacionales y los documentos oficiales jurisdiccionales, el Consejo Federal de Educación o el “Ministerio de Educación” o instituciones educativas.

En resumen, definimos el currículum (1) como la producción conceptual articulada a partir de una disciplina, la política curricular (2) como las reglas de juego dentro del sistema educativo de esa producción conceptual articulada a partir de una disciplina y la política educativa (3) como cursos de acción (o no) con determinadas características desarrollados por agentes para incidir en la práctica educativa a partir de esas reglas de juego del sistema educativo y esa producción conceptual disciplinar.

Modelo de análisis crítico del discurso

Lo que sigue es la descripción del modelo de análisis crítico del discurso que hemos construido para realizar la investigación de grado sobre políticas educativas en educación física. Para su construcción consideramos referencias de Jäger para definir los planos, hilos y fragmentos discursivos y para la diferenciación de las tres distintas etapas que componen el análisis: (1) análisis estructural, (2) análisis fino y (3) análisis global. Luego tomamos la caracterización que hace Van Dijk sobre los marcadores lingüísticos y la organización jerárquica de proposiciones y, por último, las apreciaciones de Wodak y Gorostiaga sobre la intertextualidad manifiesta.

- (1) Ciclo de análisis estructural sobre el sector del plano discursivo.
 - (1.1) Caracterización del plano discursivo.
 - (1.2) Caracterización de hilos discursivos.
- (2) Ciclo de análisis fino sobre uno o varios fragmentos discursivos.
 - (2.1) Marcadores lingüísticos.

- (2.2) Organización jerárquica de proposiciones.
- (2.3) Intertextualidad manifiesta.
- (3) Análisis global.

De manera general, el (1) ciclo de análisis estructural responde a la caracterización de los medios y temas generales del discurso (Meyer, 2003, p.50). El medio es la (1.1) caracterización del sector del plano discursivo a partir de la cual podemos identificar el lugar de origen o “ubicaciones societales desde que la se produce el “habla”” (Jäger, 2003, p.83), ej. ciencia, o ciencias, política, medios de comunicación, educación, vida cotidiana, vida empresarial, administración, etc., el tipo de público o lectores a quienes está dirigido, la cantidad de público, particularidades del tipo de medio (en el caso nuestro los documentos oficiales), relevancia, etc.

En los planos discursivos operan los hilos discursivos. Los hilos discursivos son “procesos discursivos temáticamente uniformes” (Jäger, 2003, p.80) que representan temas, los cuales pueden ser analizados desde una perspectiva sincrónica y/o diacrónica. Este primer ciclo está orientado al contenido del discurso, su forma, los medios a partir de los cuales se reproduce y el tema del que trata. En esta primera etapa analítica se realiza una lectura técnica de los documentos y las partes que revelan mayor contenido temático para en la etapa siguiente identificar conceptos en la construcción de enunciados de asunto del documento. (Guimarães, Moraes y Guarido, 2007, p.95)

El segundo momento refiere al (2) ciclo de análisis fino del discurso el cual, a diferencia del momento anterior, está orientado al lenguaje. Aquí se analizan fragmentos discursivos (en nuestro caso cada documento y/o porción de documento es un fragmento discursivo) a partir de por ej. la postura discursiva, la superficie textual, los instrumentos retóricos, el lenguaje utilizado, las referencias, los argumentos, el mensaje general, etc. A los fragmentos discursivos ha de asignársele un tema, con lo cual debe ser tan característico de la postura discursiva como sea posible (Jäger, 2003, p.91). En esta segunda etapa sintética, los enunciados de asuntos son jerarquizados en principales, secundarios y periféricos teniendo como parámetros la estructura, la función y los usos.

Para ello, nosotros consideraremos los (2.1) marcadores lingüísticos, los cuales suponen formas discursivas “susceptibles de ser controladas por el hablante, aunque en la práctica estén menos conscientemente controladas, o sean menos conscientemente controlables por parte de los hablantes.” (Meyer, 2003, p.51). Entre ellos podemos seleccionar los

siguientes: orden de las palabras, coherencia, elección del tema, organización esquemática, figuras retóricas, estructuras sintácticas, estructuras preposicionales.

La (2.2) organización jerárquica de proposiciones refiere a las representaciones sociales compartidas entre miembros de grupos a partir de sus intereses las cuales al organizarse de manera jerárquica se estructuran de cierta manera

“No es simplemente una serie arbitraria de proposiciones, sino de proposiciones que están asociadas de varios modos: algunas proposiciones pueden ser más generales y dominar secuencias de otras proposiciones, en tanto que esas secuencias pueden ellas mismas estar relacionadas, por ejemplo, condicionalmente.” (van Dijk, 1980, p.38).

Esta jerarquía de proposiciones es organizada por van Dijk (1980) en una estructura con un sistema de actitudes que se organiza a partir de un núcleo conceptual representado por un tema social relevante (para el grupo de miembros).

Por lo tanto, un sistema de actitudes al tener una estructura organizada y jerárquica desde proposiciones generales a proposiciones específicas o particulares:

“organizará muchos de los pensamientos y acciones en el campo particular o ámbito de la ideología, tales como la educación, el bienestar, la salud, o la economía. Una ideología no es un sistema inestructurado de actitudes. Las actitudes están relacionadas unas con otras entre sí: es probable que ciertas ideas sobre los negros estén relacionadas con algunas otras sobre la libertad de aborto. Esto es posible cuando las proposiciones de un sistema y las de otro son instancias particulares de proposiciones de un nivel más alto.” (van Dijk, 1980, p.42)

Existen diferentes proposiciones y modos en que establecer dicha jerarquía a partir de los intereses de miembros de grupos, con lo cual la manera en que se estructura y jerarquizan las proposiciones es particular de los miembros de grupo en un momento histórico. Por ejemplo, de esta manera, existen miembros de grupos según la institución que forman parte, miembros de grupos de partidos políticos, miembros de grupos religiosos, etc. Y, lo que nos interesa, miembros de grupos profesionales con intereses particulares, como por ejemplo profesores y profesoras de educación física. Los intereses de grupo (van Dijk, 1996) están definidos por la identidad que asumen, las actividades que realizan, las metas que proponen, las normas y valores que utilizan, su posición social y los recursos que poseen.

En realidad, Van Dijk (1980) hace uso del análisis crítico del discurso para explicitar las ideologías que estructuran ciertos discursos. Las ideologías son descritas por el autor como sistemas cognitivos, como representaciones sociometales o, el caso que nos interesa, como representaciones sociales (van Dijk, 1996). No nos detendremos a especificar y distinguir que entendemos por ideología o explicitar sobre representaciones sociales² dado que excede a los objetivos de esta investigación y, en principio, no modificaría el análisis aquí realizado. Simplemente diremos que estas representaciones sociales son compartidas entre miembros de grupos (van Dijk, 1980, 1996, 1999, 2003, 2005a, 2005b).

Por último, los documentos presentan lo que Gorostiaga (2009), a partir de Fairclough, presenta como (2.4) intertextualidad manifiesta. La importancia de la intertextualidad radica en dos sentidos: primero la presencia de referencias, citas e influencias de otros textos sobre el documento da cuenta de un tipo de relación existente de otros textos con el documento, una intertextualidad, narrativa ampliada o relaciones meta discursivas. Segundo, los documentos y textos comúnmente no son obra de una persona cualquiera, en ellos las diferencias discursivas se negocian, “los textos son con frecuencia arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio.” (Wodak, 2003, p.30).

Finalmente, el modelo concluye con un (3) análisis global. El análisis del discurso utiliza métodos del análisis documental. De manera específica, el análisis documental busca lograr una representación abreviada y unívoca de los aspectos más relevantes del documento, al tiempo que simplifica el contenido de los documentos y los representa de una forma diferente a la original (Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J., 2007). Estos tres momentos que mencionamos tendrán por objetivo la identificación, extracción y descomposición del contenido temático de los documentos en sus elementos constitutivos, el cual reflejará su constitución y los condensará a través de la representación y reconstrucción del documento en una forma abreviada. (Guimarães, Moraes y Guarido, 2007, p.94).

² Por ejemplo, Meyer (2003) nos cuenta que Moscovici conceptualiza las representaciones sociales como “la masa de conceptos, opiniones, actitudes, valoraciones, imágenes y explicaciones que es producto de la vida cotidiana y se encuentra sustentada por la comunicación. Los miembros de un grupo social comparten las representaciones sociales.” (Meyer, 2003:43)

El análisis global concluiría con la condensación y representación documental en un nuevo documento que muestre las ideas centrales, significativas, pero organizados y configuradas de forma distinta. Un resultado final analizado, trabajado, reconstruido y finalmente distinto al texto original donde “los resultados fundamentales que se hayan averiguado hasta el momento han de quedar reflejados e incorporados a las afirmaciones globales del hilo discursivo [...] o del sector investigados...” (Jäger, 2003, p.89).

Bibliografía

Aisenstein, A. (1995) *Curriculum Presente. Ciencia Ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Tomo IV. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aisenstein, A. (1999) La Educación Física en la Escuela Primaria (1880-1930). En Ascolani, A. *Historia de la Educación*. (pp. 145-161) Rosario: Ediciones del Arca.

Aisenstein, A. (2003a) El currículo de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. En *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 145-158. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556872>

Aisenstein, A. (2003b) Cuerpo, escuela y Pedagogía. Argentina 1820-1940. *Revista Iberoamericana*, 3(10), 83-102. Recuperado de <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/606/290>

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

Buenfil Burgos, R.N. (2009) Análisis crítico del discurso e historia de la educación. En Pini, M. (comp) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). San Martín: UNSAM EDITA.

Devís-Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.

Díaz Barriga, A. (2015) *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu Editores.

Dogglioti, P. (2012) Educación del cuerpo, higiene y gimnástica en la conformación de la educación física escolar en el Uruguay (1874-1923). En *Historia de la Educación. Anuario*, 13(2). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2487/2339>

Espinosa, O. (2015) “Política”, política pública y política educativa: Alcances y Enfoques Alternativos. En Tello, C. (comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 143-160). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro digital, EPUB. <https://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>

- Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 9º Ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodson, I. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación* (295), 7-37. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295-01.html>
- Goodson, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2003) *Estudio del Currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gorostiaga, J. (2009) La cartografía social: aportes al Análisis Crítico del Discurso en educación. En Pini, M. (comp) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: UNSAM EDITA.
- Guimarães, J. A. Ch.; Moraes, J. B. E. de; Guarido, M. D. M. (2007) Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Revista Ibersid*, pp. 93-99.
- Hernández Álvarez, J. (1996) La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, una nueva definición de la educación física escolar. En *Revista de Educación*, (311), 51-76. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=458>
- Jäger (2003) Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak y Meyer (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa editorial.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de València.
- Kirk, D. (1998) *Schooling Bodies: school practice and public discourse, 1880-1950*. London: Leicester University Press.
- Kirk, D. (2000) The Reconfiguration of the Physical Activity Field in Australian Higher Education, 1970 – 1986. *Sporting Traditions*, 16(2), 17-38. Recuperado de <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephysis/wp-content/uploads/EPHYSIS-DAVID-KIRK-physical-activity-field-in-Australian1.pdf>
- Kirk, D., Jung, H. y Pope, S. (2016) Policy for physical education and school sport in England, 2003–2010: vested interests and dominant discourses. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 501-516. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2015.1050661>
- Meyer, M. (2003) Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En Wodak y Meyer (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa editorial.
- Penny, D. y Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London: E & FN Spon.

Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007) La complejidad del análisis documental. En *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55-81. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas.

Pini, M. (2009) Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En Pini, M. (comp) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 27-42). San Martín: UNSAM EDITA.

Pini, M. (2013) El análisis crítico del discurso (ACD). Aspectos teóricos y metodológicos en la investigación de políticas educativas. En Tello, C. (comp. y coord.) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 69-90). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Rodriguez, N.B. (2018) Contenidos de la enseñanza de la educación física escolar. Discusiones en torno al currículo en Argentina. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(25). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8589/pr.8589.pdf

Rogers, R. (2009) Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. En Pini, M. (comp) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 43-76). San Martín: UNSAM EDITA.

Scharagrodsky, P. (2001) Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930). En *Revista Estudos Ibero-Americanos*, 27(2), 121-151. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/24437/14562>

Scharagrodsky, P. (2004) La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad. En *Revista Antropológica*, 22(22), 63-92. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v22n22/a03v22n22.pdf>

Scharagrodsky, P., Manolakis, L. y Barroso, R. (2003) La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930). Sobre los ejercicios físicos o acerca de cómo configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos y racionales. En *Revista Brasileira de História da Educação*, 5(0), 69-91. Recuperado de <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38709/20238>

Tello, C. (comp.) (2015) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. 1ºed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro Digital, EPUB. Recuperado de <https://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>

Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Argentina: Editorial Santillana.

Van Dijk, T. (1980) Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. En *Revista Semiosis*, (5), 37-53. Universidad Veracruzana, Xalapa, México. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Algunas%20notas%20sobre%20la%20ideolog%C3%ADa%20y%20la%20teor%C3%ADa%20del%20discurso.pdf>

Van Dijk, T. (1996) Análisis del discurso ideológico. En UAM-X, México. Pp. 15-43. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/Anlisisideolgico.pdf>

Van Dijk, T. (1999) El análisis crítico del discurso. En *Revista Anthropos*, (186), 23-36. Barcelona. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20alisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>

Van Dijk, T. (2003) *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Van Dijk, T. (2005a) Ideología y análisis del discurso. En *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 10(29), 9-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%20y%20an%20alisis%20del%20discurso.pdf>

Van Dijk, T. (2005b) Política, ideología y discurso. En *Revista Quórum Académico*, 2(2), 15 – 47. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Politica%20ideologia.pdf>

Wodak (2003) De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak y Meyer (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-33). Barcelona: Gedisa editorial.

Wodak y Meyer (comp.) (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa editorial.